



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

IESALC

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

Educación
Superior y
Sociedad



20

Educación superior y
pueblos indígenas y
afrodescendientes
en América Latina

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 20
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

∴ **COORDINACIÓN TEMÁTICA**

Daniel Mato

∴ **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quinteiro	

∴ **CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

∴ **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes
bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas
de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencyt.ula.ve>

∴ **COMITÉ DE LECTURA**

Daniel Mato (Coord.)
Sergio Enrique Hernández Loeza
Rita Gomes do Nascimento
Álvaro Guaymás
Xinia Zúñiga Muñoz
Maria Nilza da Silva
Anny Ocoró Loango
Libio Palechor Arévalo
Alta Suzzane Hooker

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad (ESS)

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

ess

Educación Superior y Sociedad

EDICIÓN ANIVERSARIA
25
AÑOS

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainar al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN

- **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina** **11**
Daniel Mato (Coord.)

:: ARTÍCULOS

- **Educación Superior e Interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones** **21**
Sergio Enrique Hernández Loeza
- **Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas** **49**
Rita Gomes do Nascimento
- **Educación Superior Intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización** **77**
Álvaro Guaymás
- **Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica** **103**
Xinia Zúñiga Muñoz

- Afrodescendientes y educación superior. 131**
Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil
Anny Ocoró Loango y María Nilza da Silva
- La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de 157**
interculturalidad
Llbio Palechor Arévalo
- Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos 183**
indígenas y afrodescendientes
Alta Suzzane Hooker

• **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**

Daniel Mato (Coord.)

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de ellas. Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que además comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los países de los que forman parte. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. También disimulan la persistencia de las sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades, que por lo general perviven de maneras solapadas o inconscientes.

Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver esas inequidades y problemas, pero en la mayoría de los casos están muy lejos de hacerlo. Esto se debe –en buena medida– a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de representantes de esos pueblos en calidad de docentes, estudiantes, autoridades, y funcionarios, resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué y cómo hacer para resolver estas deficiencias?

La II Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, reconoció la importancia de estas deficiencias y problemas, al punto que en su Declaración Final incluyó dos acápites específicos al respecto que conviene citar in extenso:

C-3: Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

D-4: La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

En junio de 2012, la importancia de responder apropiadamente a estos desafíos fue explícitamente reconocida en la **“Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”**,¹ emitida como resultado de la “Conferencia Interparlamentaria sobre La Educación en la Sociedad del Conocimiento” mediante la cual los Presidentes de las Comisiones de Educación, o equivalentes, de los Parlamentos miembros del Parlato, “suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, emanada del Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe”, realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNESCO-IESALC”.²

Estos reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina son resultado del desarrollo de varios procesos sociales significativos. Uno de ellos

1 Ver: <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>

2 Ver: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973:presentan-iniciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-superior&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=en

suele nombrarse como el de reconocimiento de la “deuda histórica” que estas sociedades tienen con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este reconocimiento ha ido avanzado gracias a las luchas de estos pueblos, las cuales históricamente contaron con el apoyo de algunos movimientos sociales internacionales, como los organizados para luchar contra con el racismo y por los derechos humanos y, más recientemente, por los movimientos sociales ambientalistas. Como resultado de estas luchas, se ha avanzado en la sanción de varias declaraciones e instrumentos jurídicos internacionales importantes, los cuales a su vez sirvieron para inducir reformas constitucionales que establecieron derechos explícitos para estos pueblos en numerosos países.³

Otro proceso que ha resultado significativo para lograr los reconocimientos expresados en la Declaración Final de la CRES 2008 y en la Declaración de Panamá ha sido la creciente visibilidad de la importancia demográfica de estos pueblos, que ha venido haciéndose evidente desde que los censos nacionales incluyen información al respecto. Así, con base en las últimas rondas censales, según información publicada por la División de Población (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y por el Banco Mundial, la población indígena en América Latina comprende un total de 42 millones de personas y la afrodescendiente de 123 millones de personas, es decir que ambas combinadas alcanzan a 165 millones

3 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es uno de los instrumentos internacionales más importantes respecto del tema que nos ocupa, y ya ha sido ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en detalles, pero como mínimo cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles”. Otros instrumentos internacionales relevantes son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

de personas, y de manera conjunta, representan más del 28% de la población total de la región.⁴

Estos valores seguramente serían aún mayores de no mediar problemas de subregistración que han sido reiteradamente señalados por las organizaciones de estos pueblos. En cualquier caso, resulta interesante destacar que si bien la distribución de estas poblaciones varía significativamente entre países, los porcentajes de estos grupos de población respecto de los respectivos totales nacionales resultan significativos, a pesar de reconocidos problemas de subregistración, incluso en países en los cuales su importancia demográfica suele ser negada. Por ejemplo, en Chile, la población indígena representa el 6% del total nacional, en Colombia y Venezuela el 3%, en Argentina y Costa Rica al 2,5%, en Paraguay el 1,7% y en Brasil el 0,5%. Estos porcentajes resultan mayores en Bolivia y Guatemala donde supera el 40%, Perú donde alcanza al 26% México donde representa el 15%, en tanto en Panamá el 12%, en Honduras y Ecuador el 7% y en Nicaragua el 6%. En tanto respecto de Cuba, Haití, Uruguay y República Dominicana no se registra información al respecto. Por otra parte, con base en las mismas fuentes y con los mismos reparos de subregistración, cabe afirmar que en los casos de Brasil y Venezuela la población afrodescendiente supera el 50%, en tanto en Cuba representa el 36%, en Colombia el 10%, en Panamá el 9%, en Costa Rica y Uruguay el 8%, en Ecuador el 7,2%, en Honduras el 1%, en Nicaragua el 0,5%, en Guatemala el 0,4%, en Argentina el 0,3%, en Bolivia y Paraguay el 0,2% y en el Salvador 0,1%. Respecto de Chile, México, Perú, Haití y República Dominicana las mencionadas fuentes no ofrecen datos.

Otro proceso que también ha favorecido el reconocimiento de los mencionados desafíos que enfrenta la Educación Superior está asociado al desarrollo creciente de movimientos intelectuales críticos del modelo civilizatorio, usualmente denominado occidental moderno, los cuales han venido insistiendo en que los graves problemas ambientales y sociales que afectan a nuestro planeta y a nuestra especie no solo están asociados de manera genérica a dicho modelo civilizatorio, sino también específicamente al modelo científico que le es propio. Esto ha llevado a la creciente aceptación de que los retos civilizatorios planteados demandan

⁴ Fuentes: Totales nacionales: CELADE. Revisión 2015. Datos de poblaciones afro-descendientes: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_eInvestigaciones_14012016.pdf

Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, 2015)

abandonar el credo cientificista monocultural para avanzar hacia posiciones de pluralismo epistemológico.

Finalmente, los reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina también han estado asociados al creciente desarrollo y visibilidad de más de un centenar de valiosas experiencias, de diverso tipo, que han venido desarrollándose en la región desde hace más de dos décadas, algunas de cuales se analizan en este número de la revista.

En efecto, desde la década de 1990, en varios países de América Latina, se han venido desarrollando algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES y programas especiales por/para/con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos, otras por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, o bien por agencias gubernamentales e intergubernamentales, o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales.⁵ También existen algunas provechosas experiencias que se han originado y sostenido mediante acuerdos de colaboración entre los diversos tipos de actores antes mencionados. Adicionalmente, más recientemente, han venido dándose procesos de interculturización de universidades y otras IES convencionales previamente existentes. Según los casos, estos procesos de interculturización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas y, también, en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. Este amplio y diverso conjunto de experiencias brinda valiosas referencias para desarrollar procesos de interculturización en otras universidades. En años recientes, un número creciente de investigadores, docentes, estudiantes y gestores de esas experiencias hemos venido generando estudios al respecto (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017).

5 En este texto denominamos “convencionales” a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas específicamente para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. A estas otras, especialmente diseñadas para responder a dichos tipos de demandas o propuestas, según los casos, optamos por denominarlas “interculturales” y/o “indígenas”.

Es posible y deseable seguir avanzando en esta dirección. La interculturización de toda la Educación Superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman las y los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. No obstante, alcanzar el objetivo de interculturizar toda la Educación Superior no es tarea sencilla. Requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias que, como el racismo, desde hace siglos caracterizan a nuestras sociedades. Es necesario comprender que las inequidades, formas de sentido común y pervivencias racistas antes mencionadas se sostienen y reproducen a través de diversos tipos de instituciones y prácticas sociales. En la mayoría de los casos, la institucionalidad y prácticas de todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países no contribuyen a resolver estos problemas.

Por el contrario, como ha sido documentado en innumerables estudios, desde los procesos independistas y la fundación de las nuevas naciones americanas, estas instituciones y prácticas han venido jugando importantes papeles en el fortalecimiento y reproducción de dichas inequidades y problemas. Lo han hecho y continúan haciendo de diversas maneras, entre otras mediante mecanismos de exclusión y/o subordinación de las historias, conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimientos, modalidades de aprendizaje, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de la participación equitativa de representantes de esos pueblos en tanto estudiantes, docentes, directivos y funcionarios de las instituciones educativas de todos los niveles. Lo más preocupante y vergonzoso es que en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES -que suele creerse constituirían faros del saber- son parte del problema y no de la solución.

Más preocupante aún, esto ocurre pese a que existen conocimientos y normas que las obligan ética y jurídicamente a trabajar proactivamente para revertir estas inequidades y problemas sociales.

Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, la continuidad de inequidades de carácter racista, que constituyen pervivencias coloniales, puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas, y muy especialmente en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos, y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y

sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor, así como las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región, establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos - que en la práctica no se cumplen-, como lo hemos documentado detalladamente en investigaciones colectivas publicadas anteriormente (Mato, coord. 2012).

Las universidades y otras IES deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general, y particularmente a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y para lograrlo deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

Los artículos incluidos en este número temático de Educación Superior y Sociedad dan cuenta de un buen número de valiosas experiencias de Educación Superior con/por/para pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de algunos de los obstáculos que estas enfrentan. Los artículos de Sergio Enrique Hernández Loeza, Rita Gomes do Nascimento y Álvaro Guaymás ofrecen descripciones y análisis respecto de los casos de México, Brasil y Argentina respectivamente. En tanto, el artículo de Xinia Zúñiga Muñoz lo hace de manera abarcante para los casos de cada uno de los países centroamericanos. El artículo de María Nilza da Silva y Anny Ocoró Loango examina específicamente las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. El texto de Libio Palechor Arévalo, analiza particularmente el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, creada en Colombia por el Consejo Regional Indígena del Cauca, una universidad indígena cuyos logros son ampliamente reconocidos. Finalmente, el ensayo de Alta Suzzane Hooker Blandford está dedicado a analizar un aspecto transversal, de especial importancia para el tema que nos ocupa, el de los avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas por, para y con pueblos indígenas y afrodescendientes; lo cual hace tanto con base en fuentes documentales como en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una universidad intercultural y comunitaria cuya labor cuenta con amplio reconocimiento internacional.

REFERENCIAS

- **Mato, Daniel, coord. (2008).** Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009a).** Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009b).** Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2012).** Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas Caracas. UNESCO-IESALC
- **(2015).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF .
- **(2016).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México
- **(2017).** Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos (Quintana Roo, México): Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Daniel Mato**

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde en 1990 contribuyó a crear el Centro de Investigaciones Posdoctorales, en cuyo marco estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. En 2007 estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), del cual desde entonces ha sido Coordinador (ad honorem desde 2011). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), radicado en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. En 2011 contribu-

yó a crear el Programa de Estudios Posdoctorales de UNTREF, de cuyo Comité Académico es miembro. En 2012 contribuyó a crear el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de esa misma universidad, del cual desde 2014 es Director Adjunto. En 2012 estableció y desde entonces es Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del CIEA-UNTREF, desde el cual ha impulsado la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) que actualmente cuenta con la participación de 50 instituciones.

Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar ;
dmato2007@gmail.com

Avances y desafíos en evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes

- **Alta Suzzane Hooker**
Universidad de las Regiones Autónomas de la
Costa Caribe Nicaragüense (URAC-CAN)
- Nicaragua

:: Resumen

El tema de mejoramiento de la calidad de universidades se hace cada vez más vigente en los debates y espacios educativos. Reto que cobra mayor importancia en instituciones que responden a los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes, puesto que implica el ajuste de los parámetros de medición y evaluación de su desarrollo y resultados de cara a los planes de vida comunitarios. Este texto, a través de revisión bibliográfica plasma los avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades con y para pueblos indígenas y afrodescendientes. Presenta las dimensiones de una educa-

ción pertinente a los sueños y aspiraciones de los pueblos. Asimismo, mediante la experiencia de una Universidad Comunitaria Intercultural, refleja la necesidad de la apropiación de los elementos con los que ahora se trabaja la calidad en la educación superior, emprender procesos de resignificación y construir nuevos parámetros para su valoración.

Palabras clave: evaluación de la calidad, educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes.

:: Abstract

The issue of improving the quality of university work is becoming more prevalent in debates and educational spaces. This challenge is becoming more important in higher education institutions that attend the different indigenous and Afro-descendant peoples formation needs, since it implies changes in the measurement and evaluation of their academic results in disregard of community life plans. This article, intendeds to analyze through bibliographic review the advances and challenges in evaluating the quality of indigenous and afrodescendants oriented universities. These innovative university

models, represents a higher education alternative, relevant to the self-development dreams and aspirations of such peoples. Likewise, Intercultural Community University models, encompass a re-signification of the processes and parameters to evaluate quality from the standpoint of these university models. These perspectives about quality are being studied more and more in regard to such higher education institutions.

Key words: quality assurance, higher education, indigenous and afro descendant peoples.

:: Résumé

L'amélioration de la qualité des universités est un thème de plus en plus valide dans les débats et les espaces d'enseignement. Défi qui devient plus important dans les institutions qui répondent aux diverses populations indigènes et afro-descendantes puisqu'il implique un ajustement des paramètres de mesure et d'évaluation du développement et des résultats face aux plans de vie communautaires. Ce texte -grâce à une révision bibliographique- montre les progrès et les défis dans l'évaluation de la qualité des universités avec et pour les populations indigènes et afro-descendantes. Il présente les dimen-

sions d'une éducation pertinente aux rêves et aux aspirations des populations. En même temps, à travers l'expérience d'une Université Communautaire Interculturelle, le travail explique le besoin d'appropriation des éléments avec lesquels ce construit actuellement la qualité de l'éducation supérieure, d'entreprise des processus de re-signification et de construction de nouveaux paramètres pour sa mise en valeur.

Mots-clés: évaluation de la qualité, éducation supérieure, populations indigènes et afro-descendantes.

:: **Resumo**

O tema do aprimoramento da qualidade das universidades torna-se cada vez mais vigente nos debates e espaços educativos. Desafio que ganha maior importância em instituições que respondem aos diferentes povos indígenas e afrodescendentes, o que implica o ajuste dos parâmetros de medição e avaliação de seu desenvolvimento e resultados frente os planos de vida comunitários. Este texto, através de revisão bibliográfica, enfatiza os progressos e desafios na avaliação da qualidade das universidades com e para os povos indígenas e afrodescendentes. Apresenta as dimensões de uma edu-

cação pertinente aos sonhos e aspirações dos povos. Também, através da experiência de uma Universidade Comunitária Intercultural, reflete a necessidade da apropriação dos elementos com os que agora é trabalhada a qualidade na educação superior, empreender processos de ressignificação e construir novos parâmetros para sua valorização.

Palavras chave: avaliação da qualidade, educação superior, povos indígenas e afrodescendentes.

:: Introducción

La educación debe jugar un papel fundamental en la búsqueda de la cohesión social, la puesta en práctica de la perspectiva intercultural de género, el desarrollo sostenible, la gobernabilidad y la coexistencia pacífica. El mundo en el que vivimos, experimenta día a día cambios rápidos que trastocan los diferentes ámbitos, reflejados en la manera de vivir de cada uno de nosotros y nosotras. Los fenómenos de la globalización y sus transformaciones, el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología y la competitividad internacional, hacen que la preocupación de la evaluación de la calidad y pertinencia en las instituciones de educación superior, adquiera singular relevancia en estos momentos. Aunque este ha sido un tema que ha estado presente desde los orígenes de las universidades.

En diferentes plataformas y espacios académicos como la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES, 2008), dejó claramente establecido que la obligación, tanto del sector público como del privado, es ofrecer una educación superior con calidad y pertinencia. Además, se afirmó que "la calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia". Es evidente entonces, la interdependencia entre criterios y la importancia de seguir trabajando por alcanzar los mejores indicadores, cuyos resultados están llamados a generar procesos de cambio y desarrollo de la colectividad.

En este artículo, partiendo de la necesidad de un enfoque intercultural de la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior, interesa conjugar los planteamientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes sobre una educación pertinente y de calidad con la experiencia de evaluación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), como un espacio de reflexión, participación y formación de profesionales con capacidad de responder a las demandas, retos y proyectos de vida de las comunidades y pueblos. Aquí cobra especial relevancia la necesidad de la contextualización e interculturalización de todo el proceso, así como trabajar las estadísticas, los criterios e indicadores con perspectiva intercultural de género, adecuados a la cosmovisión de los pueblos con una amplia participación.

:: Fundamentos de una educación para y con los pueblos indígenas y afrodescendientes

Los Estados, desde siempre, se han organizado para responder a una sola cultura, siendo lo importante en América Latina: ser hombre, católico y de habla española, además, la hegemonización, el control y dominio absoluto en toda su organización ha sido evidente, y se ha considerado que el desarrollo era un problema exclusivamente económico, teniendo como resultado la profundización

de las desigualdades. La educación se redujo a una imposición, fuera de la lógica del corazón y la sabiduría de los pueblos para quienes la vida es rescatada como el origen, el centro y el fin de todo el pensar y actuar humano.

Tradicionalmente la Educación Superior en el continente se ha sustentado en las razones expuestas desde el pensamiento occidental, por obra y gracia de la colonización del conocimiento, fuera del ser y del estar, sin entender el “estar siendo”, que resume la dinámica del pensamiento propio de los pueblos; al tener una manera distinta de acercarse a la realidad, considerando al ser humano como una “hebra del tejido vivo”.

Este accionar significó para los pueblos, en muchos casos, asimilación, exclusión, invisibilización consciente, negación, marginación, estereotipos, que han hecho mucho daño, hasta llegar a veces, a que los mismos pueblos nieguen su propia identidad y no puedan recordar su pasado. La limitación de los datos, su inexistencia, su irregularidad, su incomparabilidad e incluso su negación absoluta, propiciada por censos, estadísticas e indicadores deficitarios y poco pertinentes, constituyen un primer obstáculo a sortear (PNUD, 2009, p. 268).

Si bien algunos países latinoamericanos han adoptado estrategias políticas, económicas, sociales e ideológicas diferentes frente a las demandas de los pueblos, no han podido paliar la existencia de problemáticas sociales y culturales apremiantes que afectan a estos grupos en particular y, por lo tanto, a la sociedad en su conjunto (Peysner, 2003). El problema es que estas políticas se han diseñado e implementado en ausencia y sin la participación activa de estos pueblos.

Frente a esta postura, las nacionalidades y pueblos han decidido construir un pensamiento propio, para ello necesitan crear, recuperar, revalorizar los enfoques epistémicos y metodológicos que permitan una comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión, su espiritualidad y sus valores éticos fundamentales. Una generación de conocimientos enmarcada precisamente en procesos de recuperación histórica, revitalización cultural y de reivindicaciones políticas, con énfasis en la necesidad de propiciar la visibilización de los pueblos, como una estrategia fundamental para garantizar la incidencia de las demandas.

En este escenario, el principal problema que enfrentan las instituciones de Educación Superior indígenas/interculturales/comunitarias, continúa siendo la centralidad que se da a la “razón occidental” en las instituciones de Educación Superior convencionales, privilegiando al conocimiento occidental como única forma de construir un “mapa natural del mundo”; es esta centralidad la que permite negar otras formas de construcción de conocimiento, otras formas de relación del mundo material y espiritual, otras formas de organización, producción y reproducción de la vida social (Ibid, p.30).

Es importante resaltar que hemos tenido muchos avances a nivel de América Latina, como el reconocimiento de la diversidad cultural, la reivindicación de los derechos colectivos y la construcción de espacios de diálogo. Las demandas sobre educación planteadas por los pueblos, han tenido eco en diversos instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y regionales. Los que parten del reconocimiento de los derechos de los pueblos desde dos vertientes: el derecho a la educación como todos los demás ciudadanos/ciudadanas, y el derecho a la revitalización y desarrollo de su propia cultura.

Concretamente en Nicaragua, al revisar las leyes y normativas vigentes podemos mencionar la Constitución Política, que en el Título VII, artículo 121, establece el acceso a la educación de manera libre e igual para todos los nicaragüenses, y continúa exponiendo que “los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo a la ley”. Premisa que aspira a la consolidación de una nación plurilingüe, pluriétnica y pluricultural, donde “el Estado debe proteger el patrimonio arqueológico, histórico, lingüístico, cultural y artístico de la nación”.

Otro gran avance, que merece especial reconocimiento, han sido los cambios desarrollados en el marco jurídico legal, para darle salida al camino emprendido por estas universidades diferentes. Entre estos mencionamos la ley de Autonomía de las instituciones de educación superior, Ley No. 89, con sus reformas en la asignación del presupuesto universitario de las universidades BICU y URACCAN, así como la ley No. 218, aprobada el 13 de abril de 1996, la que establece en su artículo número 1, el reconocimiento de las universidades del Caribe de Nicaragua, haciéndoles partícipe de la distribución del 6% anual del presupuesto nacional de la República.

Por otro lado, en el año 2006, la ley general de educación, ley No. 582, legaliza a las Universidades Comunitarias de la Costa Caribe de Nicaragua, declarándolas de interés público regional y reconociéndonos desde las mismas entrañas de nuestro espíritu colectivo, de diálogo y de concertación. Reconocimiento que hizo realidad nuestra participación en el proceso de autoevaluación institucional, bajo la ley No. 704, creadora del Sistema Nacional para el aseguramiento de la calidad de la educación y reguladora del Consejo de Nacional de Evaluación y Acreditación.

Considerando lo anterior y teniendo presente el mandato social de evaluar la calidad educativa desde la perspectiva señalada, resulta ineludible pensar en sistemas de evaluación dialógicos y pertinentes que consideren otros elementos de interés para los pueblos. Esto significa, por ejemplo, mostrar estadísticas con dimensiones que visibilicen el mosaico de culturas de nuestra región, dándonos la posibilidad de estar presentes con identidad cultural.

Las estadísticas mostradas en el censo de población y vivienda, impulsado por el Estado de Nicaragua en el 2005, indica que éramos un total de 5 millones 142 mil 98 nicaragüenses, de los cuales 314 mil 130 habitábamos la Región del Caribe Norte y 306 mil 510 en el Caribe Sur. Es importante señalar que por insistencia de la sociedad civil y las universidades caribeñas la variable de identidad y sexo fue recopilada en este estudio, que generalmente no ha sido utilizado en los análisis de país.

Haciendo un razonamiento desde los documentos, independientemente de todo el andamiaje legal de los derechos logrados, es complejo hacer una valoración sobre las brechas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, cuando la invisibilidad prevalece en datos presentados en la mayoría de los estudios e investigaciones.

De igual manera, si quisiéramos reconocernos en las estadísticas sobre educación superior en nuestro país, tenemos algunos elementos que nos permitirían determinar que existe un empeño permanente en mantener la invisibilidad de los pueblos. El estudio realizado por Duriez (2011), sobre la educación superior en Nicaragua 2005 – 2009, destaca que la evolución de la matrícula de pregrado de las universidades públicas y privadas del país, estableció un crecimiento de un 33.7 % en el período mencionado.

Pese a ello, y al indagar sobre los números de acceso de estudiantes cuya identidad es indígena o afrodescendiente, los datos no reflejan esta realidad en ninguna de las universidades. En este sentido, es evidente que la invisibilización nos limita conocer el acceso, la permanencia, el egreso y graduación en las instituciones de educación superior en el Pacífico nicaragüense de estas poblaciones. Asimismo, hace referencia a la participación de las universidades comunitarias como miembros del Consejo Nacional de Universidades, sin embargo, no hace referencia en los registros de estudiantes con procedencia indígena y afrodescendiente, de las otras instituciones de educación superior, tampoco lo cuestiona.

En los datos correspondientes al subsistema de Educación Superior en Nicaragua, nos encontramos que, a pesar de que el Plan Estratégico 2012-2020 incorpora la interculturalidad y género como lineamientos y principios para todo su quehacer, en la práctica aún no se incluye en las estadísticas el enfoque étnico que también es parte de la realidad nicaragüense. Lo que se puede evidenciar en el Informe de Rendición Social de Cuentas del Consejo Nacional de Universidades (CNU, 2016, p. 10), el cual refleja datos estadísticos como la matrícula general del 2015, que es de 117 mil 77 estudiantes, desglosada en programas especiales, grado, posgrado y participación femenina; pero no la variable de identificación étnica.

Situaciones como las presentadas anteriormente todavía se muestran en los sistemas de evaluación donde la homogenización de los modelos, criterios e indicadores hacen que las universidades y programas con y para pueblos indígenas y afrodescendientes no se sientan identificadas. Hablamos de la necesidad de una perspectiva evaluativa capaz de hacer emerger lo diverso, trabajar la inclusividad, la participación activa y contribuir a la mejora continua del modelo educativo propio de los y para los pueblos.

En consecuencia, una de nuestras responsabilidades fundamentales ha sido asegurar que cada generación tenga la oportunidad de contar con la mejor y más adecuada educación, sin perder nuestras lenguas, la manera de ver el mundo, las tradiciones, metodologías y tecnologías comunitarias. Por tanto, la educación requiere fortalecer la identidad de los pueblos ya que si no se sustenta en el respeto a los conocimientos, saberes, sabidurías y prácticas comunitarias endógenas, ésta corre el riesgo de contribuir a una aculturación acelerada de sus estudiantes y docentes.

:: Planteamiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes sobre calidad en la educación

La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY, 2015) ha planteado los fundamentos jurídicos y epistemológicos del sistema de evaluación y acreditación de las universidades indígenas, interculturales y comunitarias. Definiendo la calidad como el “bien hacer” con pertinencia cultural y relevancia, que responde a los planes de vida de los diferentes pueblos y sobresale por su importancia, significación, utilidad y participación para el buen vivir.

Dentro de este marco, se comprende a la “evaluación”, como el acto participativo de rendición de cuentas, el seguimiento del bien hacer; la transparencia de los procesos, de los logros y de la información, como una práctica de vida para cualificar y realimentar la construcción de los aprendizajes desde y para la vida. A diferencia de las evaluaciones convencionales que tiene una visión pesquizable y sancionatoria, sin tomar en cuenta los procesos históricos, ni las consecuencias que puedan sufrir la comunidad universitaria ampliada. En este orden, los procesos de evaluación y autoevaluación buscan posicionar en los ámbitos local, nacional e internacional y de las redes universitarias un reconocimiento legítimo del “bien hacer” de las universidades indígenas interculturales y comunitarias.

La calidad debe también valorarse en relación con la realidad en que los programas están inmersos; de esta manera, la pertinencia social deviene en la patria de la calidad. Las evaluaciones deben sustentarse en un concepto de

calidad construido socialmente. Los procesos de evaluación deben adaptarse a cada institución, pues cada institución es única, tiene su propia historia y una manera muy suya de entender y construir su misión (Tunnermann, 2011, p. 5).

En el tema de la calidad, Simon Schwartzmann, citado por Tunnerman, plantea que surge como problema socialmente significativo cuando los resultados o productos que se obtienen de las instituciones de educación superior dejan de corresponder a las expectativas de los diferentes grupos o sectores que participen de ellas.

Siendo para nosotros y nosotras, como compartió nuestro hermano Luis Fernando Sarango (2012), sobre lo que le decían sus mayores, que “la calidad equivale a hacer las cosas bien”. Si tomamos la definición de la UNESCO (1998) sobre calidad, esta sintetiza el espíritu de otras definiciones, donde expresa que “la calidad es la adecuación del ser y quehacer de la Educación Superior a su deber ser”. Es así que este concepto está intrínsecamente relacionado con la pertinencia. Generalmente, al abordar el tema de la pertinencia existe, a veces, la tendencia de reducir el concepto a la respuesta de las demandas económicas. Sin duda la educación superior debe atender estas demandas, pero su pertenencia las trasciende y debe analizarse desde una perspectiva más amplia que tengan en cuenta los desafíos y demandas que al subsistema de educación superior impone la sociedad en su conjunto.

Si esto es así, es importante resaltar algunas de las características que sellan y dan calidad a las Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias, las que se identifican por ser el espacio de recuperación, fortalecimiento y acompañamiento de los planes y propuestas de vida de los pueblos y sus organizaciones, para impulsar el Buen Vivir/Vivir Bien y el Vivir con Dignidad.

Entre las que podemos mencionar la inclusividad de la diversidad, que parte de las matrices culturales de los pueblos; la participación activa como ejercicio de derecho, confianza en los procesos y resultados; calidad con pertinencia, calidez, equidad, inclusión; flexibilidad y objetividad en los procesos; filosofía institucional orientada a revitalizar, promover y fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, identidades, cosmovisiones, espiritualidades, formas de organización, culturas, sistemas de conocimientos y prácticas.

Lo que concuerda con lo planteado con Rubio (2012, p.81) que la universidad de calidad socialmente responsable está sustentada en una cultura dialógica y colaborativa, que legitime los espacios de aprender de los otros y con los otros, donde se analice colectivamente el quehacer educativo y donde principios como la democracia, solidaridad y la autonomía sean protagonistas.

Por tanto, los sistemas educativos y las universidades indígenas, interculturales y comunitarias se han constituido en espacios privilegiados para el desarrollo de la reflexión crítica, la participación activa, el diálogo de saberes, la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus responsabilidades cívicas y comprometidos con el desarrollo humano y sostenible de sus pueblos. No se trata pues de instruir desde los conocimientos de expertos, sino de educar desde la realidad del entorno, desde las necesidades comunes de las comunidades y de su relación con su medio ambiente en el que se desarrollan.

Para ello, el oficio universitario se inspira en los valores democráticos, la inclusión, la interculturalidad, la solidaridad, la autonomía y el análisis de la problemática de las ciencias, la sociedad, de su contexto y la vida cotidiana para contribuir a la realización de los planes de vida de los pueblos. Considerando nuestro trabajo de construcción colectiva como un aporte al conocimiento universal, haciendo visible las diversas cosmovisiones, sin perder de vista los criterios de calidad con pertinencia cultural.

Es así que en los últimos 20 años los pueblos indígenas y afrodescendientes han tenido un destacado protagonismo en el quehacer político y social en América Latina y el Caribe. Donde se ha impulsado buena parte de los profundos cambios institucionales verificados en la región. Una acción de gran impacto ha sido la generación de Instituciones de Educación Superior Interculturales y Comunitarias, alternativas a las convencionales; con innumerables experiencias desarrolladas, ya sean como parte de un esfuerzo autónomo de las organizaciones indígenas, de líderes y lideresas o apoyadas por el Estado y sus gobiernos (Convenio Andrés Bello, 2014, p.26).

Ahora bien, resulta difícil plantear el debate sobre qué es calidad, sin embargo: una educación que promueve el reconocimiento y la revitalización de las culturas que responde a las demandas, sueños y aspiraciones de los pueblos, no es de buena o mala calidad, es el imperativo que reclaman los pueblos en la reivindicación de sus derechos y principalmente en la lucha por una educación con pertinencia y acorde a nuestros diversos contextos.

:: Evaluación de la calidad de la universidad comunitaria intercultural URACCAN

El tema de la evaluación y la acreditación en las universidades nicaragüenses se introdujo a mediados de la década de los años 90, en el contexto de la experiencia desarrollada por el Consejo Superior de Universidades Centroamericanas (CSUCA), a través del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES).

En el año 2001, el tema cobra particular importancia en el país, dado que se aprueba el Proyecto No. 1072/SF “Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria”, auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con miras a apoyar el proceso de modernización de la educación superior, enfocándose en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, impartida en todas las instituciones públicas y privadas de la educación terciaria del país, legalmente establecidas.

A partir del año 2002, con el establecimiento del I Foro Nacional de la Educación Superior Nicaragüense, se marca una pauta definitiva para el acercamiento entre las universidades públicas, privadas y sectores relevantes de la vida nacional, con el fin de discutir y proponer acciones conjuntas orientadas al logro de una educación superior de calidad. Cada institución debía escoger su propio enfoque y metodología, lo que fue coherente respecto a la autonomía de las universidades.

URACCAN, como institución académica de educación superior comunitaria intercultural, comprometida con la calidad en todos los ámbitos de su quehacer, decide tomar parte en este proceso apoyándose en esfuerzos realizados que contribuyeron a definir el perfil institucional. Como entidad al servicio de la sociedad costeña no se excluyó de este proceso, sino que de manera muy participativa retomó la imperiosa necesidad de revisar la condición del servicio a la sociedad, a través de las funciones fundamentales de la universidad: docencia, investigación, extensión e internacionalización. En este sentido, fue necesario la realización de un análisis institucional, que permitió conocer las fortalezas y debilidades, que conllevaron a promover el sentido de identidad, pertenencia y compromiso de las y los actores involucrados.

Para efectos de garantizar el carácter participativo del proceso, se determinó que la población en estudio lo conformara toda la comunidad universitaria. Sin embargo, se trabajó con 8 niveles de esta población en los cuales se constituye la universidad. De esto se seleccionó una muestra representativa por conveniencia y al azar; considerando los estratos de la población por recintos universitarios. Los niveles de la población en estudio fueron conformados de la manera siguiente: estudiantes, docentes, trabajadores administrativos, graduados, empleadores, comunidades socias, autoridades universitarias y sociedad civil. Cada estamento fue abordado en las áreas geográficas donde la universidad tiene presencia y se definieron en conjunto con las autoridades universitarias del territorio. En total 501 personas se involucraron en el proceso, las que fueron partícipes activas desde la construcción, implementación y validación del informe final del primer proceso de Autoevaluación Institucional, llevado a cabo en nuestra universidad.

En este transitar, URACCAN (2004) definió en su Informe de Autoevaluación Institucional (2004) la calidad como:

“el proceso de mejoramiento sistemático, colectivo, crítico, prospectivo, con miras al cumplimiento de su misión. Específicamente la valoración de la calidad se concentró en la consistencia interna de su quehacer con base en criterios previamente definidos y consensuados tanto a nivel interno de la comunidad universitaria, como los criterios preestablecidos por la comunidad académica o profesional a nivel nacional, regional e internacional”.

El abordaje de la calidad, en nuestra universidad, más que ser un problema teórico es parte de un ineludible compromiso de la institución, los estudiantes, docentes, sabios, sabias, autoridades territoriales y de toda la comunidad universitaria con miras a responder de manera eficiente a las necesidades y requerimientos de la sociedad costeña y de Nicaragua, de cara a este nuevo siglo XXI.

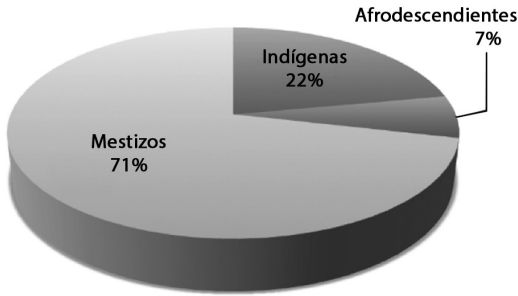
Para operacionalizar la valoración de la calidad institucional en esos momentos, se asumió los conceptos y criterios del Modelo de Autoevaluación Institucional del SICEVAES, los cuales fueron adecuados al contexto particular de URACCAN. Este proceso significó un primer momento para valorar, definir y redefinir el marco filosófico, pedagógico, político y normativo institucional, permitiendo una mejoría en los aspectos académicos y de gestión institucional con perspectiva intercultural de género (URACCAN, 2004, p.174).

Valorar criterios de calidad como equidad, pertinencia, interculturalidad y género en los factores institucionales, es tarea necesaria para responder a lo planteado e implementado en nuestro modelo de universidad. Un proyecto institucional de universidad propia, que responde a las aspiraciones históricas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos del Caribe de Nicaragua, por gozar de un modelo de desarrollo construido desde las bases socioculturales. Su filosofía institucional está orientada a revitalizar, promover y fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, identidades, cosmovisiones, espiritualidades, formas de organización, culturas, sistemas de conocimientos y prácticas.

Esto se da al mismo tiempo de evitar la fuga de talentos humanos, fortalecer la Autonomía Regional Multiétnica y el Sub- sistema Educativo Autónomo Regional. Representa entonces un modelo de Universidad Comunitaria Intercultural definido por la implementación de sus funciones sustantivas: Gestión y comunicación intercultural para el desarrollo institucional, Comunidades de aprendizajes, Creación, recreación de conocimientos, saberes y prácticas, Acompañamiento social y comunitaria y Cooperación, Solidaridad y Complementariedad Nacional e Internacional. Donde la responsabilidad social territorial adquiere su rostro en la articulación estratégica de sus funciones y la participación permanente de los pueblos en todos los procesos que se desarrollan.

La experiencia de URACCAN, en la búsqueda del acceso, pertinencia y equidad ha asegurado un sinnúmero de acciones que ayudan a garantizar el cumplimiento de estos criterios de calidad. En su registro estadístico declara la identidad de los pueblos en cada estudiante con matrícula activa, al establecer formatos que contienen y detallan datos correspondientes a nombre, sexo y etnia.

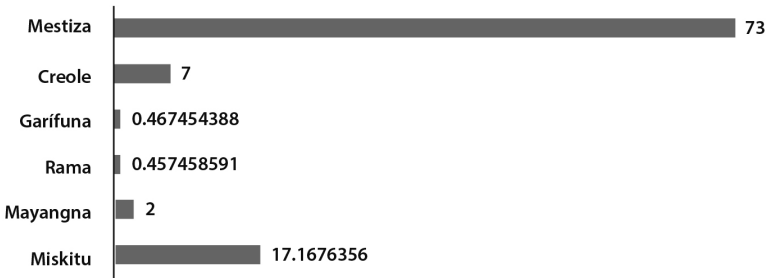
Matrícula General URACCAN Por identidad (2012 - 2016)



Fuente: Dirección de Registro Académico URACCAN

Es así que en la matrícula de los últimos 5 años, se refleja un total de 10,079 estudiantes indígenas, 2, 955 afrodescendientes y 32, 555 mestizos costeños que han tenido la oportunidad de estar en la Universidad.

Matrícula de mujeres por pueblo (Período 2012 - 2016)



Fuente: Dirección de Registro Académico URACCAN

De esta matrícula, se desglosa el acceso de las mujeres indígenas: Miskitu (17.16 %), Mayangna (2 %), Rama (0.45 %) y de las afrodescendientes: Creole (7 %) y Garífunas (0.46 %). Las mestizas, por ser la población mayoritaria con condiciones demográficas y mayor posibilidad de acceso en ambas Regiones Autónomas tienen mayor presencia.

Cuadro 1. Matrícula general de URACCAN del 2012 al 2016

Años	Total	Femenino	Masculino	Mk	My	Rm	Gr	Mz	Cr	Exts
2012	9020	5109	2866	1615	221	53	44	6522	520	45
2013	8498	5165	3333	1582	210	45	32	6127	498	4
2014	9841	5799	4042	1963	173	47	70	6898	679	11
2015	9503	5617	3866	1670	281	40	45	6788	628	51
2016	8913	5248	3665	1863	287	29	23	6220	416	75
TOTAL	45775	26938	17772	8693	1172	214	214	32555	2741	186

Mk: Miskitus, My: Mayangna, Rm: Rama, Gr: Garífunas, Mz: Mestizos, Exts: Extranjeros
 Fuente: Dirección de Registro Académico URACCAN.

Otro ejemplo en el que se puede visualizar lo antes expuesto, es el registro de graduados y graduadas en nuestra universidad, datos de los cuales hemos podido tomar acciones con equidad, pertinencia e inclusividad.

Cuadro 2. Graduados y graduadas de URACCAN, 1998-2016.

Años	Total	Femenino	Masculino	Mk	My	Rm	Gr	Mz	Cr	Exts
TOTAL	6993	4425	2568	1445	350	16	25	4687	414	56

Fuente: Registro Académico de URACCAN.

Estadísticas que demuestran el acceso de los diferentes pueblos a la educación, estableciendo estrategias diferenciadas para aquellos que están menos visibles. En cumplimiento con la Misión y Visión de la universidad, de formar hombres y mujeres con conocimientos, saberes, capacidades, valores, principios, actitudes humanistas, sentido de emprendimiento e innovación, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra, para el fortalecimiento de las autonomías de los Pueblos, respondiendo a la Ley de Autonomía de la Costa Caribe Nicaragüense (Ley 28).

Esta ley en el artículo 11, establece que:

"los habitantes de la Costa Atlántica tienen derecho a preservar y desarrollar sus lenguas, religiones y culturas; usar, gozar y disfrutar de las aguas, bosques y tierras comunales dentro de los planes de desarrollo nacional; desarrollar

libremente sus organizaciones sociales y productivas conforme a sus propios valores; la educación en su lengua materna y en español, mediante programas que recojan su patrimonio histórico, sus sistemas de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional".

En correspondencia con lo anterior, los programas que ofrece la universidad, están encaminados al cumplimiento de la Ley de Autonomía Regional, promoviendo el desarrollo con identidad, el cual se define como el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura de acuerdo a un proyecto que se define con sus propios valores y aspiraciones. Calva (2002:40) Es el legítimo derecho que tienen los pueblos de configurar su futuro. Es un desarrollo no basado solo en la satisfacción de necesidades o en la sobrevivencia de la pobreza, sino en el ejercicio de derechos y el bienestar pleno que permitan las economías sostenibles e interculturales.

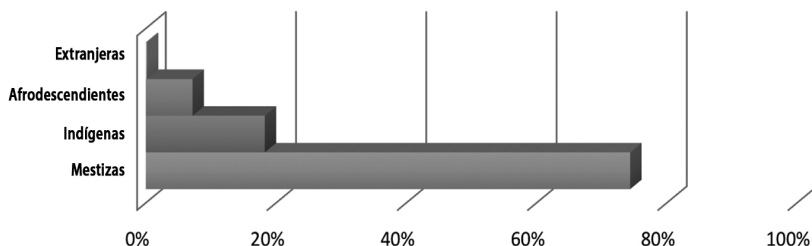
Entre las que podemos mencionar la implementación de la Escuela de Liderazgo, donde jóvenes con edad promedio de 16 a 20 años, provenientes de comunidades alejadas, obtienen su bachillerato y tienen dos opciones de continuidad: ingresar a la universidad en una carrera ofertada o retornar a sus comunidades con mayores habilidades de liderazgo.

De igual manera, podemos destacar el desarrollo de una oferta académica con carreras emblemáticas en el nivel de postgrado y grado, que tienen como principio metodológico el diálogo de saberes y la creación de puentes de comunicación horizontal como:

- Maestría en Cosmovisiones del Buen Vivir/Vivir Bien con énfasis en cambio climático, equidad y complementariedad,
- Maestría en Comunicación Intercultural,
- Medicina Intercultural,
- Enfermería Intercultural,
- Psicología en contextos multiculturales,
- Educación Intercultural Bilingüe,
- Sociología con mención en Autonomía, Gestión Cultural y Comunicación Intercultural.

También hemos tratado de tener la universidad en la comunidad, considerando esta última como espacio de aprendizaje, como un laboratorio invaluable para actividades prácticas y de investigación, que contribuya a la formación científica del estudiantado y también lo prepare como ser humano que comparta, valore y respete los conocimientos, prácticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. Para lo que se ha contextualizado la oferta y la carrera a la comunidad, ponderando el trabajo comunitario y los emprendimientos comunitarios en coherencia con los planes de vida de la comunidad y del pueblo.

Mediante el proceso de acompañamiento comunitario intercultural se ha desarrollado una oferta formativa en educación continua, con talentos humanos de las comunidades, con el objetivo de fortalecer el liderazgo, revitalizar la lengua, interiorizar el enfoque de género desde la perspectiva cultural de cada pueblo, mejorar los sistemas productivos y las condiciones de vida, siempre tomando en cuenta la identidad de género y etnia. De 13.794 Mujeres que participaron en educación continua en los últimos cinco años, el 15.1% fueron mujeres miskitas, 0.59% mayangnas, el 0.59% ramas, el 0.51% garífunas, el 74.4% mestizas, el 6.67% Creoles y el 0.17% extranjeras, como se puede apreciar a continuación.



Fuente: Dirección de Registro Académico URACCAN

Un dato interesante registrado en el comportamiento de este indicador, se ha detectado que algunas personas ingresan asumiendo una identidad y en el transcurso de su programa se reencuentran y reafirman lo expuesto al momento de su matrícula o se convencen de asumir la identidad con la que se siente bien y que la Ley de Autonomía de las Regiones Autónomas, le confiere como derecho ciudadano.

En relación a la calidad, a las puertas de cumplir 17 años de funcionamiento de la URACCAN, en el año 2011, se aprueba la ley 704, Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Nicaragua y Creadora del

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA, 2009). Un importante paso dirigido a establecer una cultura de evaluación y rendición de cuentas de las instituciones educativas del país.

Todo ello, conlleva a que URACCAN ratifique su compromiso por el mejoramiento continuo. El proceso de aseguramiento de la calidad en nuestra institución implicó la revisión de elementos fundamentales para su valoración a la luz del modelo educativo, tales como:

- Implementación de un conjunto de políticas y normas institucionales que contribuyen a la formación integral del ser humano como agente de cambio a través de la educación para la liberación.
- La gestión institucional y cultura organizacional debe ser articuladora y consecuente con el marco filosófico y epistemológico de la universidad.
- Gestión de los procesos con pertinencia y perspectiva intercultural de género en el diseño, implementación y evaluación de los currículos, planes y programas académicos en los niveles de educación continua, pregrado, postgrado y escuela de liderazgo.
- El contenido de la educación, en su sentido más amplio implica: i) construcción y fortalecimiento de conocimientos relevantes y pertinentes al contexto socio cultural y geográfico ambiental, ii) creación y recreación de conocimientos, saberes, sabidurías y prácticas de los pueblos, iii) desarrollo de competencias, valores y actitudes para su actuación efectiva en la vida social, laboral y política, iv) desarrollo con identidad para el buen vivir de los pueblos como filosofía de vida y v) construcción de ciudadanías interculturales para una sociedad justa y equitativa.
- Los estudiantes y docentes, sabios y sabias, son sujetos activos de los procesos educativos sin perder su identidad.
- La capacidad y compromiso de las y los docentes en los procesos educativos permiten prácticas pedagógicas que propician aprendizajes significativos en ambientes interculturales.
- Participación e involucramiento comunitario en los procesos educativos.
- Presentación de estadísticas con enfoque de género y etnia como: matrícula, graduados, personal docente y administrativo, participación en diferentes eventos. Lo que facilita la toma de decisiones con enfoque intercultural de género.

- Integrar el capital lingüístico, además del cultural, social y económico de los estudiantes en la construcción del quehacer de las instituciones académicas y particularmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La diferencia debe concebirse como una cualidad que implica diálogo en condiciones de respeto recíproco e igualdad de condiciones que lleve al fortalecimiento de las identidades y de las culturas.

Del mismo modo, vimos la necesidad de abrir un proceso de diálogo y consenso con el CNEA, para la contextualización e interculturalización de los indicadores, establecidos en la guía provista por la instancia rectora de los procesos de autoevaluación en Nicaragua, la que incluye 141 indicadores; pero, una vez puestos dichos indicadores a la luz del modelo educativo de URACCAN, donde los juicios comunitarios y el enfoque de la perspectiva intercultural de género para la construcción de indicadores tiene una gran relevancia, se tuvieron que integrar 8 nuevos indicadores y dos criterios de valoración: género e interculturalidad (URACCAN, 2014, p.6).

Se describen para cada uno de los indicadores estándares de calidad conteniendo la visión intercultural como característica esencial del quehacer institucional de la URACCAN, indicadores que fueron retomados y readecuados al contexto de la Universidad, de manera que permitan contar con un referente del objeto a evaluar y emisión de juicio de valor en concordancia con la razón de ser de Universidad comunitaria intercultural.

Dentro de este marco, el Consejo Universitario de la URACCAN, decidió llevar a la práctica tres procesos de forma articulada: la evaluación del Plan Estratégico Institucional (PEI) 2008-2012, el proceso de Autoevaluación Institucional con fines de mejoras y la construcción del PEI 2015-2019. En cumplimiento de nuestros principios institucionales y de nuestro modelo de universidad, fue necesario contar con la participación efectiva de la comunidad universitaria y de los distintos actores locales, regionales, nacionales e internacionales, destacando a nivel interno, las asambleas de los consejos consultivos territoriales de nuestra Costa Caribe.

Se tomó como período de análisis los años que van desde el 2008 al 2012, coincidiendo con la implementación del último Plan Estratégico Institucional (PEI), pero también se tomaron en consideración algunos avances cruciales de los años 2013 y 2014. En el proceso de Autoevaluación se aplicó un método participativo en las Regiones Autónomas: 4 recintos, las 4 extensiones y la oficina de enlace (Managua), fomentando el aprendizaje institucional de los avances, las limitaciones y los desafíos institucionales en cuanto al análisis sobre la pertinencia, relevancia y calidad de su modelo educativo comunitario intercultural.

Retomó entonces, la propuesta metodológica del CNEA (2011), contextualizada a nuestros procesos e involucró la participación directa de todos los sectores de la comunidad universitaria, sociedad civil, empresa privada, autoridades de gobiernos regionales, municipales, líderes territoriales y comunales de los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes; autoridades educativas, sector religioso, agencias y organizaciones de cooperación externa y otras universidades con las cuales se han desarrollado relaciones de cooperación mutua.

Es importante destacar que, en el marco del mismo proceso de autoevaluación institucional con fines de mejoras, fue necesario la capacitación del personal para llevar a cabo el mismo. Por lo que se articuló un diplomado de formación en procesos de autoevaluación para el personal que estaba involucrado, constituyéndose cada momento de capacitación en las distintas fases y procesos de la investigación evaluativa de la universidad. Esto permitió culminar el proceso participativo y colaborativo con éxito y con varios productos, tales como los resultados de la autoevaluación, las acciones de mejora por cada una de las funciones, factores e indicadores que han sido incluidos en la Planificación Estratégica de la Universidad 2015-2019.

Aunque uno de los grandes desafíos a superar fue la visita de pares evaluadores externos para verificar el informe de autoevaluación con fines de mejora presentado por URACCAN. Esto debido a que los mismos no fueron capacitados en el modelo educativo de nuestra institución, lo que ocasionó la no comprensión de algunos procesos, conceptos y acciones que realizamos con y para pueblos indígenas y afrodescendientes. Aspectos que se reflejaron en el informe de la visita y lo que se tuvo que dialogar para su comprensión final.

:: Conclusiones

Entre los avances en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes podemos mencionar los siguientes:

- a) La evaluación de la calidad de la educación superior no puede disociarse de consideraciones de pertinencia, esto demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”.
- b) El criterio de calidad no está desasociado del criterio de valor social. Hay que hacer propuestas, apoyándonos en lo que se ha hecho antes, en lo que existe. La calidad es una bandera en la que nos movemos proactivamente para destacar el modelo educativo propio.

- c) Ha sido de gran importancia trabajar estadísticas, criterios e indicadores con perspectiva intercultural de género, adecuados a la cosmovisión de los pueblos y con una amplia participación, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad.
- d) Es fundamental la construcción conjunta de indicadores, instrumentos y procedimientos interculturales aceptados por ambas partes.
- e) La formación de los actores involucrados tanto internos como externos, haciendo partícipe a los diferentes pueblos, convencidos y capacitados para impulsar, conducir y asesorar procesos exitosos de evaluación, mejoramiento y acreditación de calidad, es de vital importancia para el éxito de estos procesos.

Entre los desafíos que debemos poner en perspectivas se encuentran los siguientes:

- a) Toda la experiencia antes descrita nos hace reflexionar que es necesario un cambio de paradigma, donde los pueblos indígenas y afrodescendientes sean puestos en el centro de las estrategias, como actores y partícipes de su desarrollo.
- b) Se requiere que tanto las universidades convencionales como las indígenas, interculturales y comunitarias, profundicen en el diálogo de saberes, en los modos de producción de conocimientos, modos de aprendizaje, lenguas, historias, espiritualidad, visiones del mundo, respeto cultural y programas de interculturalidad, en los que las comunidades tengan un amplio protagonismo.
- c) Debemos avanzar en criterios de acreditación y reconocimiento universitario y de la Educación Superior, adecuados y apropiados para el establecimiento y continuo mejoramiento de la calidad de la educación intercultural.
- d) Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, en conjunto con las universidades y los actores sociales, deben construir un sistema de indicadores que incluyan las particularidades de cada modelo educativo y tipo de universidad, como su sistema y fundamento epistemológico y pedagógico en los procesos de evaluación para el mejoramiento continuo y la acreditación.
- e) Es necesario fortalecer los espacios de diálogo, convergencia, cooperación, así como la confianza mutua entre actores claves para los procesos de evaluación.

f) La evaluación de la calidad de las universidades y programas con y para pueblos indígenas y afrodescendientes deben propiciar los elementos pertinentes de mejora para el desarrollo con identidad, donde los pueblos tengan la posibilidad de vivir en armonía con el medio ambiente, en que la buena administración de los territorios y recursos naturales les genere beneficios, que el ejercicio de autoridad les permita autodeterminar su destino, y en el que el respeto a los valores y derechos incluyendo los derechos culturales, colectivos, económicos, sociales e institucionales de estos pueblos de acuerdo a su propia cosmovisión y gobernabilidad, se haga realidad.

REFERENCIAS

- **CNU (2016)**. Informe de Rendición Social de Cuentas 2015, Managua, Nicaragua.
- **Convenio Andrés Bello (2014)**. Análisis comparativo de los procedimientos, condiciones y opciones de acreditación de Instituciones de Educación Superior convencionales e indígenas / interculturales/ comunitarias en los países miembros del Fondo Indígena, La paz, Bolivia.
- **CRES (2008)**. Declaración y Plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- **Duriez, M. y Zamora, B. (2011, mayo)**. La Educación superior en Iberoamérica 2011 "La Educación Superior en Nicaragua 2005-2009" Consultado el 22 de Marzo, 2017, disponible en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2011-Informe-Nicaragua.pdf>
- **Ley 218 (1996)**. Ley para la asignación del presupuesto universitario e inclusión de las universidades BICU y URACCAN en la Ley de Autonomía de las instituciones de educación superior. Aprobada de 13 de Abril de 1996. Publicada en El Nuevo Diario de 5 de Septiembre de 1996, consultado el 20 de Marzo, 2017 en: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/3D8A90223A21560706257122005962D2](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/3D8A90223A21560706257122005962D2)

- **Ley 582 (2006).** Ley general de educación, Aprobada el 22 de Marzo del 2006. Publicado en La Gaceta No. 150 del 03 de Agosto del 2006, Consultado el 20 de Marzo, 2017 en: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99)
- **Ley 704 (2009).** Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Nicaragua y Creadora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).
- **Peysner, A. (2003).** Desarrollo, Cultura e Identidad: El caso del mapuche urbano en Chile. Elementos y estrategias identitarias en el discurso indígena urbano. Ph.D. Thesis, Universidad Católica de Louvain.
- **PNUD (2009).** Derechos de la población afrodescendiente de América Latina: Desafíos para su implementación. Publicación del Proyecto Regional "Población afrodescendiente de América Latina.
- **Rubio V. (2012).** La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables. Ediciones universidad Santo Tomás, Santiago, Chile.
- **RUIICAY (2015).** Documento sobre sistema de acreditación y reconocimiento de las instituciones indígenas, interculturales y comunitarias de educación superior de Abya Yala, Cotacachi, Ecuador.
- **Tünnerman, Carlos (2006).** Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. Consultado el 21 de Marzo, 2017, en: <http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/258/1/Pertinencia%20Calidad%20Educacion%20Superior%20-CarlosTunnermann.pdf>
- **(2011).** La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Conferencia dictada durante la lección inaugural de la Universidad Centroamericana, UCA. Managua. Consultado el 15 de Marzo, 2017, en: [http://cebem.org/cmsfiles/publicaciones/La_ES_frente_a_los_desafios_contemporaneos_\(UCA_marzo_2011\).docx+&cd=1&hl=es&ct=clnk&g=ni](http://cebem.org/cmsfiles/publicaciones/La_ES_frente_a_los_desafios_contemporaneos_(UCA_marzo_2011).docx+&cd=1&hl=es&ct=clnk&g=ni)
- **URACCAN (2004).** Informe final del proceso de Autoevaluación Institucional: "Un camino para aprender y mejorar", Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.

- **(2014).** Informe de Autoevaluación con fines de mejora, presentado al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua (CNEA), Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.
- **(2016).** Proyecto Educativo Institucional, Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Alta Suzzane Hooker**

Mujer afrodescendiente, de profesión Enfermera con una Maestría en Salud Pública Intercultural y Posgrado en Gerencia Universitaria. Fue Concejal y Presidenta de la Comisión Regional de Salud y del Consejo Regional Autónomo de la Región Autónoma del Atlántico Norte. Fundadora del Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Vicepresidenta del Consejo Nacional de Universidades. Actualmente se desempeña como Rectora de URACCAN,

en su cuarto período. Coordina la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Es Investigadora y conferencista en temas como derechos indígenas y afrodescendientes, modelo de universidad comunitaria intercultural, modelos interculturales de salud y educación.

Correo electrónico:
altahooker@yahoo.com.mx